
OPTIMALISASI PERENCANAAN PEMBELAJARAN KURIKULUM MERDEKA MELALUI PENDEKATAN *DEEP LEARNING* BAGI PENDIDIK DI KECAMATAN GAYUNGAN

***Made Ayu Anggreni¹, Jahju Hartanti², Ahmad Fachrurrazi³, Aisyah⁴,
Isabella Hasiana⁵, Ervin Nurul Affrida⁶, Anies Listyowati⁷, Andri
Kurniawan⁸, Titah Kinasih⁹**

¹⁻⁹Program Studi PG-PAUD, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan,
Universitas PGRI Adi Buana Surabaya

*Email: madeayu@unipasby.ac.id

Abstrak

Kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat (PPM) ini bertujuan memperkuat kompetensi guru Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) dalam menyusun perencanaan pembelajaran Kurikulum Merdeka yang berorientasi pada pembelajaran mendalam dan selaras dengan prinsip *Developmentally Appropriate Practice* (DAP). Kegiatan dilaksanakan secara tatap muka di Kecamatan Gayungan, Surabaya, pada 20 Juni 2026 sebagai bagian dari program pendampingan berkelanjutan bagi pendidik PAUD. Desain kegiatan menggunakan pendekatan kaji tindak partisipatif melalui pemetaan kebutuhan, eksplorasi konsep dialogis, pemodelan analisis Capaian Pembelajaran (CP), lokakarya penyusunan Tujuan Pembelajaran (TP) dan modul ajar, review sejawat, serta refleksi terpandu. Data evaluasi bersumber dari catatan observasi fasilitator, draf perencanaan pembelajaran yang dihasilkan kelompok, hasil review silang, dan refleksi peserta. Hasil menunjukkan perubahan pada kualitas perencanaan, terutama dalam: (1) perumusan TP yang lebih operasional dan dapat diamati; (2) penyusunan pengalaman belajar yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan; (3) integrasi bermain, konteks lokal, serta pertanyaan pemantik; dan (4) penggunaan asesmen formatif autentik. Kegiatan juga mengidentifikasi kebutuhan tindak lanjut berupa pendampingan implementasi, penguatan dokumentasi asesmen, dan penyesuaian modul ajar terhadap keragaman karakteristik anak. Dengan demikian, lokakarya berbasis praktik dan umpan balik langsung layak digunakan untuk memperkuat kapasitas guru dalam menerjemahkan kebijakan kurikulum menjadi perencanaan pembelajaran PAUD yang holistik, kontekstual, dan berpusat pada anak.

Kata kunci: Kurikulum Merdeka; pembelajaran mendalam; perencanaan pembelajaran; DAP; pendidikan anak usia dini

Abstract

This community service program aimed to strengthen early childhood education teachers' competence in designing Merdeka Curriculum lesson plans oriented toward deep learning and aligned with Developmentally Appropriate Practice (DAP). The face-to-face program was

conducted in Gayungan District, Surabaya, on June 20, 2026, as part of a continuing professional development initiative. A participatory action-oriented design was employed through needs mapping, dialogic concept exploration, modelling of Learning Outcomes analysis, workshops for developing observable learning objectives and teaching modules, peer review, and guided reflection. Evaluation data were derived from facilitator observation notes, group lesson-plan drafts, peer-review records, and participant reflections. Findings indicated improvement in the quality of planning, particularly in: (1) formulating more operational and observable learning objectives; (2) designing mindful, meaningful, and joyful learning experiences; (3) integrating play, local contexts, and open-ended prompts; and (4) applying authentic formative assessment. Follow-up needs included implementation mentoring, stronger assessment documentation, and further adaptation of lesson plans to children's diverse characteristics. Practice-based workshops with immediate feedback therefore provide a relevant strategy for helping teachers translate curriculum policy into holistic, contextual, and child-centred early childhood lesson planning.

Keywords: Merdeka Curriculum; deep learning; lesson planning; Developmentally Appropriate Practice; early childhood education

PENDAHULUAN

Perencanaan pembelajaran merupakan jembatan antara kebijakan kurikulum dan pengalaman belajar yang benar-benar dialami anak. Dalam Kurikulum Merdeka, guru tidak cukup hanya memindahkan isi Capaian Pembelajaran (CP) ke dalam dokumen administratif, tetapi perlu menafsirkan kompetensi esensial, konteks satuan pendidikan, karakteristik anak, serta bukti belajar yang dapat diamati. Kerangka regulasi nasional menegaskan bahwa kurikulum pada jenjang PAUD diarahkan pada pengembangan karakter, kompetensi, dan pembelajaran yang fleksibel sesuai konteks satuan pendidikan (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, 2024). Perubahan kebijakan melalui Permendikdasmen Nomor 13 Tahun 2025 selanjutnya memperkuat orientasi pembelajaran mendalam dalam kerangka kurikulum nasional (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, 2025a).

Pembelajaran mendalam dalam kebijakan pendidikan Indonesia tidak merujuk pada deep learning dalam kecerdasan artifisial, melainkan pada pendekatan

pedagogis yang menumbuhkan proses belajar berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. Pendekatan tersebut menekankan keterhubungan antarkonsep, penerapan pengetahuan pada konteks nyata, refleksi, serta pembentukan kompetensi dan karakter secara utuh (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025a, 2025b; Rahmawati, 2025). Secara konseptual, orientasi ini beririsan dengan kajian tentang deep dan surface approaches to learning, yang membedakan belajar untuk memahami makna dari belajar sekadar mengingat informasi (Marton & Säljö, 1976a, 1976b), serta dengan kerangka pembelajaran mendalam yang menekankan karakter, kewargaan, kolaborasi, komunikasi, kreativitas, dan berpikir kritis (Fullan et al., 2018; Quinn et al., 2020).

Pada jenjang PAUD, penerapan pembelajaran mendalam harus ditempatkan dalam karakteristik belajar anak usia dini. Anak membangun pengetahuan melalui interaksi aktif dengan lingkungan, permainan, bahasa, pengalaman sosial, dan dukungan orang dewasa yang sensitif terhadap zona perkembangan anak (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978). Perspektif bioekologis juga menunjukkan bahwa perkembangan anak dipengaruhi keterhubungan antara keluarga, satuan pendidikan, komunitas, budaya, dan kebijakan (Bronfenbrenner, 1979). Oleh karena itu, perencanaan pembelajaran tidak boleh menyeragamkan pengalaman anak atau mendorong akademisasi dini, tetapi perlu memberi ruang bagi eksplorasi, pilihan, gerak, komunikasi, kreativitas, dan keterlibatan keluarga.

Prinsip Developmentally Appropriate Practice (DAP) memberikan landasan untuk mengambil keputusan pedagogis berdasarkan tiga pertimbangan: pengetahuan umum tentang perkembangan dan pembelajaran anak, keunikan individual, serta konteks sosial-budaya anak (NAEYC, 2020; Copple & Bredekamp, 2022). DAP menempatkan bermain sebagai medium belajar yang aktif, bermakna, dan menggembirakan. Temuan penelitian juga menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis bermain dapat bergerak pada suatu kontinum dari bermain bebas hingga bermain terpandu, dengan guru berperan menata lingkungan, mengajukan

pertanyaan, dan memberikan dukungan tanpa mengambil alih agensi anak (Pyle et al., 2017; Weisberg et al., 2016; Zosh et al., 2018).

Masalah yang sering muncul di lapangan adalah perencanaan yang masih berorientasi pada format, aktivitas yang terputus dari tujuan, pertanyaan tertutup, serta asesmen yang hanya berfungsi sebagai pelaporan akhir. Padahal, perencanaan yang berkualitas memerlukan keselarasan antara tujuan, pengalaman belajar, dan asesmen (Biggs & Tang, 2011). Asesmen formatif seharusnya digunakan untuk memperoleh bukti belajar selama proses berlangsung dan menyesuaikan dukungan guru secara responsif (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2011). Dalam konteks PAUD, bukti tersebut dapat berupa catatan anekdotal, percakapan, dokumentasi karya, foto proses, maupun ceklis perkembangan yang ditafsirkan secara hati-hati dan tidak digunakan untuk memberi label pada anak.

Berdasarkan kebutuhan tersebut, tim PPM Universitas PGRI Adi Buana Surabaya menyelenggarakan lokakarya Perencanaan Pembelajaran Kurikulum Merdeka dengan Pendekatan Pembelajaran Mendalam di Kecamatan Gayungan. Kegiatan ini merupakan kelanjutan dari program sebelumnya mengenai implementasi Kurikulum Merdeka dan diarahkan untuk membantu guru mengubah CP menjadi TP yang operasional, menyusun pengalaman bermain yang kontekstual, serta merancang asesmen autentik. Artikel ini mendeskripsikan desain kegiatan, proses pendampingan, perubahan kualitas produk perencanaan, dan implikasinya bagi pengembangan profesional guru PAUD.

METODE

Kegiatan menggunakan pendekatan kaji tindak partisipatif yang menempatkan peserta sebagai mitra aktif dalam mengidentifikasi persoalan, menguji alternatif perencanaan, memperoleh umpan balik, dan merevisi produk. Pendekatan ini dipilih karena tujuan kegiatan bukan hanya menambah pengetahuan deklaratif, tetapi juga mengubah praktik profesional melalui siklus refleksi dan tindakan. Prinsip tersebut

sejalan dengan participatory action research yang menekankan kolaborasi, refleksi kritis, dan perbaikan praktik secara kontekstual (Kemmis et al., 2014).

Kegiatan dilaksanakan secara luring pada 20 Juni 2026 di Kecamatan Gayungan, Surabaya, dan diikuti oleh pendidik pada layanan PAUD, termasuk Taman Kanak-Kanak, Kelompok Bermain, Taman Penitipan Anak, serta Satuan PAUD Sejenis/Pos PAUD Terpadu. Made Ayu Anggreni, S.Pd., M.Pd. bertindak sebagai narasumber utama, sedangkan anggota tim berperan sebagai fasilitator kelompok. Materi dan skenario lokakarya dikembangkan dengan merujuk pada regulasi kurikulum, Panduan Pembelajaran dan Asesmen, Naskah Akademik Pembelajaran Mendalam, DAP, serta literatur pembelajaran berbasis bermain dan asesmen formatif.

Pelaksanaan dibagi ke dalam empat tahap. Pertama, pemetaan awal dilakukan melalui diskusi dengan mitra dan telaah terbatas terhadap contoh perencanaan yang biasa digunakan. Pemetaan difokuskan pada hubungan CP-TP, kejelasan bukti belajar, kesesuaian aktivitas dengan perkembangan anak, penggunaan pertanyaan pemantik, serta asesmen. Kedua, eksplorasi konsep dialogis membahas perubahan orientasi dari content-driven planning menuju competency- and experience-driven planning. Pada tahap ini, narasumber memodelkan cara mengurai kompetensi dan lingkup materi dalam CP, lalu merumuskan TP yang memuat kemampuan anak, konteks pengalaman, dan bukti yang dapat diamati.

Ketiga, peserta bekerja dalam kelompok berdasarkan karakteristik layanan untuk menyusun draf perencanaan. Setiap kelompok memilih konteks yang dekat dengan kehidupan anak, misalnya tanaman di halaman, pasar, air, makanan lokal, kebersihan lingkungan, atau permainan tradisional. Fasilitator mendampingi kelompok dalam menyusun urutan pengalaman belajar, pertanyaan terbuka, strategi diferensiasi, pilihan media, serta asesmen autentik. Keempat, draf ditelaah melalui peer review menggunakan kriteria keselarasan tujuan-aktivitas-asesmen, kebermaknaan konteks, ruang bagi agensi anak, kesesuaian perkembangan, dan keterlaksanaan.

Evaluasi kegiatan bersifat deskriptif-kualitatif. Sumber data meliputi catatan observasi fasilitator, draf awal dan draf hasil revisi, catatan revidu sejawat, dokumentasi kegiatan, serta refleksi lisan dan tertulis peserta. Analisis dilakukan melalui pengelompokan temuan berdasarkan aspek perumusan tujuan, desain pengalaman belajar, DAP, pertanyaan pemantik, asesmen formatif, dan kebutuhan tindak lanjut. Karena kegiatan tidak menggunakan desain eksperimen, hasil tidak ditafsirkan sebagai bukti kausal atau peningkatan yang signifikan secara statistik, melainkan sebagai indikasi perubahan kualitas produk dan pemahaman yang tampak selama pendampingan.



Gambar 1. Materi utama lokakarya perencanaan pembelajaran Kurikulum Merdeka PAUD

HASIL DAN PEMBAHASAN

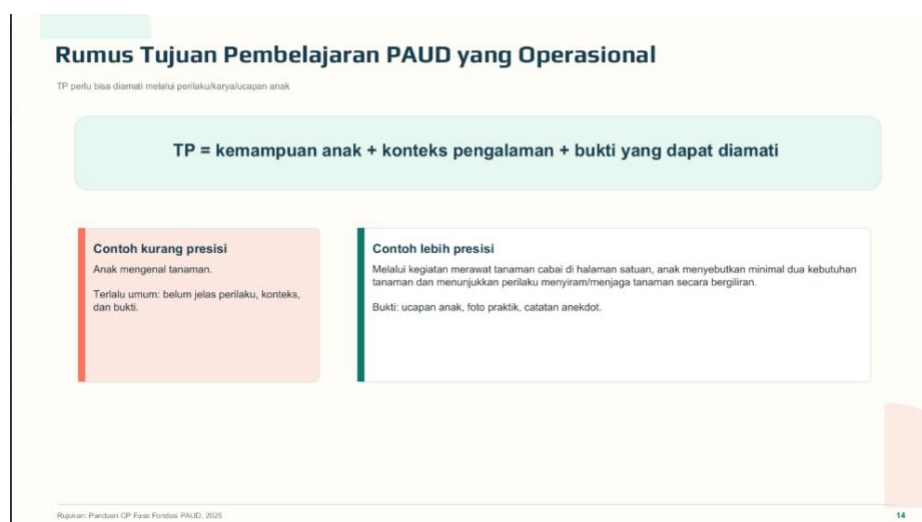
Perubahan Orientasi dari Dokumen Administratif ke Desain Pengalaman Belajar

Pada awal kegiatan, diskusi menunjukkan bahwa sebagian peserta masih memahami perencanaan sebagai kewajiban mengisi komponen modul ajar. Melalui pembongkaran contoh, peserta diarahkan untuk melihat perencanaan sebagai proses pengambilan keputusan pedagogis: kemampuan apa yang diharapkan muncul, pengalaman apa yang memungkinkan anak membangun kemampuan tersebut, dukungan apa yang diperlukan, dan bukti apa yang layak diamati. Perubahan orientasi ini penting karena kualitas pembelajaran tidak ditentukan oleh kelengkapan

format semata, melainkan oleh koherensi antara tujuan, aktivitas, dan asesmen (Biggs & Tang, 2011). Dalam kerangka Kurikulum Merdeka, guru memiliki ruang untuk menyederhanakan dokumen selama substansi perencanaan tetap jelas, kontekstual, dan berorientasi pada CP (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025b).

Perumusan Tujuan Pembelajaran yang Operasional dan Dapat Diamati

Pendampingan memperlihatkan perbaikan paling nyata pada rumusan TP. Rumusan awal cenderung luas, misalnya “anak mengenal tanaman” atau “anak memahami kebersihan”. Setelah pemodelan dan umpan balik, peserta mulai menuliskan kemampuan, konteks, dan bukti yang dapat diamati. Salah satu contoh hasil revisi adalah: “Melalui kegiatan merawat tanaman cabai di halaman satuan, anak menyebutkan minimal dua kebutuhan tanaman dan menunjukkan perilaku menyiram atau menjaga tanaman secara bergiliran.” Rumusan tersebut tidak dimaksudkan sebagai target kaku yang harus dicapai seragam oleh semua anak, tetapi sebagai arah observasi guru terhadap proses dan variasi respons anak.



Gambar 2. Contoh pemodelan perumusan Tujuan Pembelajaran PAUD yang operasional

Perumusan TP yang dapat diamati memudahkan guru memilih bukti belajar yang relevan dan menghindari penggunaan kata kerja abstrak tanpa indikator perilaku. Namun, operasionalisasi tujuan pada PAUD harus tetap luwes. Bukti belajar tidak hanya berupa jawaban verbal, tetapi dapat muncul melalui tindakan, gestur,

karya, pilihan, percakapan, atau kemampuan bekerja sama. Pendekatan ini konsisten dengan DAP yang mengakui keragaman jalur perkembangan dan ekspresi belajar anak (NAEYC, 2020; Copple & Bredekamp, 2022).

Integrasi Prinsip Berkesadaran, Bermakna, dan Menggembirakan

Prinsip pembelajaran mendalam diterjemahkan ke dalam desain pengalaman, bukan sekadar ditempel sebagai istilah. Aspek berkesadaran tampak ketika guru merencanakan pembukaan yang membantu anak menghubungkan pengalaman sebelumnya, memahami tujuan kegiatan dalam bahasa sederhana, dan melakukan refleksi singkat. Aspek bermakna tampak pada penggunaan konteks yang dekat dengan kehidupan anak dan masalah nyata yang dapat dieksplorasi. Aspek menggembirakan diwujudkan melalui pilihan aktivitas, permainan, gerak, musik, bahan terbuka, dan interaksi sosial yang aman. Ketiga prinsip tersebut saling terkait dan tidak boleh direduksi menjadi suasana menyenangkan tanpa kedalaman berpikir (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025a; Rahmawati, 2025).

Pendekatan ini juga memperkuat agensi anak. Guru tidak menentukan seluruh langkah secara rinci, melainkan menyediakan lingkungan dan pertanyaan yang memungkinkan anak memilih cara, mencoba alternatif, membuat prediksi, dan menjelaskan temuannya. Pembelajaran berbasis bermain yang dipandu secara proporsional dapat membantu anak mencapai tujuan pembelajaran sambil mempertahankan rasa memiliki terhadap proses belajar (Pyle et al., 2017; Weisberg et al., 2016). Dengan demikian, pembelajaran mendalam pada PAUD bukan berarti memberikan materi yang lebih sulit, tetapi menyediakan kesempatan untuk mengamati, menghubungkan, bertanya, mencoba, mengomunikasikan, dan merefleksikan pengalaman.

Penguatan Pertanyaan Pemantik dan Berpikir Tingkat Tinggi

Pada draf awal, pertanyaan guru umumnya bersifat konvergen, misalnya “Ini warna apa?” atau “Tanaman perlu air, ya?”. Dalam lokakarya, peserta berlatih mengubahnya menjadi pertanyaan terbuka seperti “Apa yang mungkin terjadi jika

tanaman tidak disiram?”, “Bagaimana cara mengetahui tanah ini masih basah?”, atau “Adakah cara lain agar tanaman tetap mendapat air?”. Pertanyaan terbuka memberi ruang bagi penalaran, prediksi, pembuktian, dan komunikasi. Berpikir tingkat tinggi pada anak usia dini tidak identik dengan soal akademik kompleks, tetapi tampak dalam membandingkan, mengelompokkan, mencari sebab, memecahkan masalah, mencipta, dan menjelaskan alasan (Brookhart, 2010).

Fasilitator menekankan bahwa pertanyaan harus mengikuti perhatian anak dan tidak diberikan bertubi-tubi. Guru perlu memberi waktu tunggu, mendengarkan jawaban, mengembangkan respons anak, dan menggunakan dokumentasi untuk merencanakan tindak lanjut. Prinsip ini sejalan dengan pandangan konstruktivistik bahwa pengetahuan dibangun melalui aktivitas dan interaksi sosial, bukan diterima secara pasif (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978).

Asesmen Formatif Autentik sebagai Bagian dari Perencanaan

Lokakarya membantu peserta memindahkan asesmen dari bagian akhir dokumen ke dalam alur pembelajaran. Untuk setiap TP, peserta diminta menentukan bukti yang mungkin muncul, waktu observasi, cara mencatat, serta keputusan tindak lanjut. Bentuk asesmen yang dipilih meliputi catatan anekdot, dokumentasi karya, rekaman percakapan singkat, foto proses, dan ceklis yang disertai catatan kontekstual. Praktik ini sesuai dengan fungsi asesmen formatif, yaitu menghasilkan informasi yang dapat digunakan untuk menyesuaikan pengajaran dan dukungan belajar (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2011).

Pembahasan juga menekankan pentingnya menghindari penilaian yang terlalu cepat. Satu perilaku pada satu kesempatan tidak cukup untuk menyimpulkan kemampuan anak. Bukti perlu dikumpulkan secara berulang, dalam beragam konteks, dan dibaca bersama informasi dari keluarga. Pendekatan autentik membantu guru memahami proses belajar anak secara lebih utuh serta menjaga asesmen tetap bersifat mendukung, bukan menghakimi.

Konteks Lokal, Keluarga, dan Diferensiasi

Kelompok peserta menghasilkan gagasan kegiatan yang memanfaatkan lingkungan sekitar, seperti mengamati tanaman halaman, mengelola sampah sederhana, mengenal bahan makanan pasar, bermain air, dan mengeksplorasi permainan tradisional. Penggunaan konteks lokal membuat konsep lebih mudah dihubungkan dengan pengetahuan awal anak dan membuka peluang keterlibatan keluarga. Hal ini sejalan dengan perspektif bioekologis yang memandang belajar dan perkembangan berlangsung dalam jaringan hubungan antara anak, keluarga, sekolah, komunitas, dan budaya (Bronfenbrenner, 1979).

Diferensiasi dirancang melalui variasi bahan, tingkat dukungan, cara berpartisipasi, dan bentuk ekspresi. Anak yang belum nyaman berbicara di kelompok besar dapat menunjukkan pemahaman melalui tindakan atau karya; anak yang memerlukan tantangan dapat diberi pertanyaan lanjutan; sedangkan anak yang memerlukan dukungan dapat memperoleh contoh, pilihan terbatas, atau pendampingan teman sebaya. Strategi tersebut menempatkan keberagaman sebagai dasar perencanaan, bukan sebagai masalah yang baru ditangani setelah pembelajaran berlangsung (Tomlinson, 2017).

Efektivitas Lokakarya dan Kebutuhan Tindak Lanjut

Format luring memudahkan demonstrasi, diskusi langsung, dan umpan balik segera pada draf peserta. Peer review juga membantu peserta melihat kualitas perencanaan dari sudut pandang sejawat dan menyadari bahwa satu konteks dapat dikembangkan melalui berbagai jalur pengalaman. Hasil ini mendukung pandangan bahwa pengembangan profesional guru lebih efektif ketika berfokus pada materi dan praktik, melibatkan pembelajaran aktif, kolaborasi, pemodelan, umpan balik, refleksi, serta keberlanjutan (Darling-Hammond et al., 2017).

Meskipun demikian, satu kali lokakarya belum cukup untuk memastikan perubahan praktik kelas. Peserta masih memerlukan pendampingan saat mengimplementasikan modul, mendokumentasikan bukti belajar, dan merevisi perencanaan berdasarkan

respons anak. Tindak lanjut yang direkomendasikan adalah klinik modul ajar, observasi sejawat, forum berbagi dokumentasi asesmen, dan refleksi implementasi. Siklus tersebut akan menjaga agar perencanaan tetap menjadi dokumen hidup yang diperbaiki berdasarkan data, bukan arsip yang selesai sebelum pembelajaran dimulai.

KESIMPULAN

Kegiatan PPM di Kecamatan Gayungan menunjukkan bahwa pendampingan berbasis praktik dapat membantu guru PAUD menerjemahkan Kurikulum Merdeka dan pendekatan pembelajaran mendalam ke dalam perencanaan yang lebih koheren. Perubahan tampak pada rumusan TP yang lebih operasional, aktivitas yang berpusat pada bermain dan konteks anak, penggunaan pertanyaan terbuka, serta integrasi asesmen formatif autentik. Integrasi DAP memastikan bahwa kedalaman belajar tidak disalahartikan sebagai peningkatan beban akademik, melainkan sebagai pengalaman yang memungkinkan anak membangun makna, mengembangkan agensi, dan menunjukkan kompetensi melalui beragam cara.

Implikasi kegiatan ini adalah perlunya pengembangan profesional guru yang berkelanjutan, kontekstual, dan disertai umpan balik terhadap produk nyata. Pendampingan berikutnya perlu berfokus pada implementasi di kelas, dokumentasi asesmen, adaptasi bagi kebutuhan individual, serta pelibatan keluarga dan lingkungan lokal. Hasil kegiatan bersifat deskriptif dan tidak dapat digeneralisasi sebagai efek kausal; namun, temuan memberikan dasar praktis bagi penyempurnaan program pendampingan perencanaan pembelajaran PAUD.

UCAPAN TERIMA KASIH

Tim pengabdian menyampaikan terima kasih kepada Pemerintah Kecamatan Gayungan, para pengelola satuan PAUD, guru peserta, mahasiswa pendamping, dan seluruh pihak yang mendukung pelaksanaan kegiatan. Apresiasi juga diberikan kepada Universitas PGRI Adi Buana Surabaya atas dukungan kelembagaan terhadap

program pengabdian kepada masyarakat.

DAFTAR PUSTAKA

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2022). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (4th ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Corwin.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2024). *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah*. <https://peraturan.bpk.go.id/Details/281847/permendikbudriset-no-12-tahun-2024>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025a). *Naskah akademik pembelajaran mendalam: Menuju pendidikan bermutu untuk semua*. Pusat Kurikulum dan Pembelajaran. <https://guru.kemendikdasmen.go.id/dokumen/kGn0z42DeN>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025b). *Panduan pembelajaran dan asesmen*. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. <https://guru.kemendikdasmen.go.id/dokumen/P3J9R5eDYQ>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia. (2025a). *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia Nomor*

-
- 13 Tahun 2025 tentang perubahan atas Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024. <https://www.kemendikdasmen.go.id/download/file/1400>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia. (2025b). Pedoman implementasi pembelajaran mendalam. https://kurikulum.kemendikdasmen.go.id/file/1758017373_manage_file.pdf
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II—Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally appropriate practice: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/principles>
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2020). *Dive into deep learning: Tools for engagement*. Corwin.
- Rahmawati, Y. (2025). Pembelajaran mendalam: Transformasi pembelajaran menuju pendidikan bermutu untuk semua. *Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan*. <https://jpkp.kemendikdasmen.go.id/index.php/litjak/article/view/1281>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Learning through play: A review of the evidence. The LEGO Foundation. https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play_web.pdf
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.